

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	”国語の力とは何か”を考えるための研究調査報告
Author(s)	児童の言語生態研究会, ; 石井, 邦男; 相川, 真理; 武村, 昌於; 関山, 邦宏; 丹野, シゲ子; 松原, 俊一; 松田, 真人
Citation	児童の言語生態研究 , 3 : 8 - 24
Issue Date	1969-11-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045039
Right	
Relation	



“国語の力とは何か”

を考えるための研究調査報告

本会共同研究

- 一、調査目的 — 私たちの問題意識
- 二、問題作成 — 教材になる私たちの考え
- 三、調査要領と対照児童
- 四、資料整理の足どり
- 五、発達的特徴の位置づけ（概説）
- 六、各学年毎の発達段階の消長（詳説）

一 調査目的 — 私たちの問題意識

今回発表の調査は、現行教科書の一年生教材を使用したもの、幼稚園から六年生までを通しての発達過程を見届けようとするものであった。われわれの目的

は、現場々々が担当する学年の位置をその過程の中に見出そうとする意図よりも人間発達の成長の過程を見つけた。便宜上、学年毎に資料整理をしたが、学年の枠を定めようとするものでは決してなかった。教科指導に於いて現場はその指導の目安に学年の枠を考えているのであろうか。学年とは暦年数をしかあらわし

ていないとするなら、現在のところ学年の枠を考えると、実には、ある課題を果したのちにおいて把えられた平均値であって、それ以前に枠など定まるべきものでもなかったのである。ましてや教育に携わるものの原則は子どもを枠に限定することではなくて、むしろ子どもの今日の位置づけは明日への位置づけのために行われることでなければならぬ。われわれは「小さい白いわとり」が一年生教材であるから一年生に相当するときめてかかっているか。そして相当するとは、教材に予想された課題が、一年生に難かからず、易しからず反応することだと思っていないか。難しからず易しからず反応するとは、そのまま最も大きな興味を呼ぶことになるとしてよいか？ 難易度の中位はそのまま深くて広い反応度の指針たり得るか？ もし仮りにそうした相当度が得られたとしても、一体そこに何が教育として獲得されたということになるのか？

われわれはより緻密な子どもたちにおけることばと生徳とのかわり合いを、われわれの力の可能な限り発達の順序性において並べてみたかった。「小さい白いわとり」を上手に教えるために子どもを計ったのも勿論ないし。「小さい白いわとり」の徹底的教材研究をやったつもりもない。われわれが仮りにどこかの学年を担当するとしても、その教材の何かの共通の課題を果せばよいというのではなくて、子どもの各々の課題を果さしめることが、本来のわれわれの在り方であった。子どもの各々の課題とは何か。上には上の発想が次々とあった。子どもが自らに課している現在の発想からの脱却である。脱却は同時に転身でありまた新しい開眼である。おそらくこれは飛躍的に行われることなのではないのだろうか。おそらくいま、こ

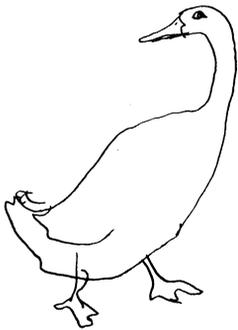
の過程を経てこの発想に至り、この発想は次の各種の発想を生むと跡づけられる日が来るに違いない。学年指定の教科書を当てがって、それを次々と終わることによって、新しい年令相応の子どもに精神的に達し得るとする自信と責任においてそれらが行われているとするなら別である。われわれは教科書の内容の何かを与えようとすることよりも、それを視る子どもたちの視点とその流れや深みを問題とする。そして、その視点と、その流れや深みの在り方に成長を見ようとする。そして事実、本調査に見られたような結果は、決して逆転して進むことをしない。それは当然すぎる結果であるかもしれない。しかし、この当然の道を進ませるべき配慮と努力の上に国語科教育は目的をおき、日々の授業が計画されているかどうかである。学年は段階でも階級でもなかったのに、段階階級の相当性を目的として能力を判定しようとする。いわゆる普通か、それ以上であるか、それ以下であるかの判定によってなされたものが能力であるという。普通とは極めて曖昧な概念であり、却って主観的でもある。何故なら、学年相当ということにおいて普通でなければならず、学年相当性は常に目的であって現実在り得ないだろうと思われるからである。

では、子どもの視点と、その流れや深みの在り方に成長を見ようとするわれわれの立場において能力はどう考えられるべきか。成長の段階を示すものが能力の計量と一致するかに思われるけれども、必ずしもそうは考えられない。何故なら成長の速い遅いは能力と関係があっても、段階的進度の位置は全て能力のもたらしたものと云えない。環境・指導力をも併せ考えられたものとしなければならない。だから段階的進度の位置は能力自体をあらわさない。能力自体をあらわすも

のを、環境・指導力と区別されるものと仮定してみると、成長の段階としての測定よりも、変革しつつある変革力の強弱に求められねばならなくなる。現実的には変革力の強弱は成長の速い遅いを招来し、環境・指導力の整備はこれを促進させるものであるが、招来されたもの、あるいは促進されたものは、ゴールインするまでの時間や距離を思うことに似ているが、変革力の強弱自体に求めるということは、ゴールインを目的としない関係諸器管の活動ぶりを問うことである。従ってこれは、他人との比較というより、本人自身のベースとの比較において判定されるものであろう。もっと具体的に言うならば、上位下位を問わず既知の発想から未知の発想、変革して行ける力のことである。今回の調査は、以上のような論議の証明のために用意したものではないが、国語の能力を考え直すべき資料内容の提示とはなり得ていると思うからである。

二 問題作成―教材に対する私たちの考え

先の項で述べたような問題意識のもとに、私たちは



後に揚げた教材を選んだ。

私たちは、この教材を、子どもにぶつける前に、検討を加えた。検討の基本的な論議となったのは、この教材が、子どもの中に、どのような姿で入っていくのかということであった。つまり、この教材に対して、私たちの側で、定まったもの、つまり、これを教えたこととするものは持たないで、このお話を、子どもが、読み進めていく時に、子どもの中で、子ども自身が、どのように、うけとめて、構成していくのかということとを論議の基礎としたのである。換言すれば、先の項で述べた焦点が、このあたりはありはしないかということである。

で、このような基本的なところに添って、次に、このお話を、子どもに、どのように、ぶつけたいのかという点を検討した。

その結果、資料Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの形となったわけである。形の上では、Ⅰ・Ⅱが一つ、Ⅲが一つと、二つの形がある。

このような形として、子どもにぶつけようとした私たちの考えの根拠は、このお話の骨子となるものを、ある程度、見通したところにあるわけである。つまりお話そのままの形でぶつくと、私たちが、当初もっていた問題について、整理をする際の手だてが、複雑になると思われ、それよりも、むしろ、子どもが、このお話を読み進めていく時、骨子となるものを予想し、また、お話自体の骨子となるものを予想し、それを一つの核として、問題の形式を考えたいわけである。

具体的に、教材に沿って考えると、この教材の出版は、光村図書的一年下の教科書であるが、にわとりと三匹の動物の心理的な動きと、麦の変遷とが、二つの大きな流れになっていると考えられる。麦の変遷に沿

った、にわとりと三匹の動物の心理的な動きが、骨子となつて、その結果、「ずるい」だの、「なまけものはいけない」だの、「お人好し」だのの感想が出てくるのだと考へたわけである。つまり、「ずるい」だのとすることは、お話自体の骨子ではなく、それは、あくまで、子どもが、お話を読み進めて、自分の中に、形づくつたものである。お話を、教材として選び、ぶつける側の私たちの視点は、お話の骨子であると考えたものに対して、子どもが、どのように、反応していくか。逆に言えば、子どもが、お話の骨子を、どのように構成していつているのかということである。このようなことを見るためには、資料Ⅰ・Ⅱのように、最初に、材料として、一つのステツプを設け、その後に見通しをたてさせ、その後、にわとりの提案に対する三匹の動物の返答を空欄にしようというわけである。三匹の動物の返答を空欄にしたのは、先述のように、それが、お話の大きな構成因子となつていくと考へられるからである。つまり、この因子を、どう埋めていくかによつて、お話の構成自体も変わつてこようと考へたのである。また、見通しをたてさせたのは、表の変容を、どの程度、どの時点で、見通し、お話の構成因子として得るかを見たかつたわけである。

また、資料Ⅲの方は、初めの切り出しとしての設定と、結論の設定を明確にさせ、その間の構成因子のひろいぐあいや、その組みたてぐあいを見ようとしたわけである。

さらに、教科書の原文は、にわとり「だが、このパン、たべますか。」「ぶた「たべる」、ねこ「たべる」、いぬ「たべる」で終つてゐるのであるが、にわとりと三匹の動物の心理的な動きを、子どもが、どのように、受けとめているのかという裏付けが、こちら

の方で欲しくて加えてみたのである。

三 調査要領と実施依頼・学年・人数

調査要領

先述のように、テスト形式は、二つ考へた。形式Ⅰの(資料Ⅰ)は、筆記形式・対象一年～六年。形式Ⅱの(資料Ⅱ)は、口頭形式で、対象は幼稚園児及び一年生。子どもと一対一か、あるいは、五人までのグループ面接において、行なつた。記録は、記録用紙に記入。

形式Ⅱ(資料Ⅲ)は、筆記形式で、対象は、一年～六年。

時間は、原則として四十五分(但、幼稚園の場合は別)

このようなテスト形式を用意し、三十校、三千名に調査の依頼をしたが、回収されたのは、後に掲げた通りであつた。

(資料Ⅰ)

児童の言語生熊研究会 形式Ⅰの一

小学校 年組

氏名

つきのおはなしを読んで、しつものに、こたえて下さい。

小さい、白い にわとり

Ⅰ 小さい、白い にわとりが、みんなに、むかつていました。
「このむぎ、だが、まきますか。」

ぶたは、

「いやだ。」といました。

ねこも、

「いやだ。」といました。

いぬも、

「いやだ。」といました。

小さい 白い にわとりは、ひとりで、むぎを、まきました。

Ⅱ 小さい 白い にわとりが、みんなに、むかつていました。
「この むぎ だが、かりますか。」

ぶたは、

「いやだ。」と いました。

ねこも、

「いやだ。」と いました。

いぬも、

「いやだ。」と いました。

小さい 白い にわとりは、ひとりで むぎを かりました。

問Ⅰ 小さい白いにわとりは、むぎをかりましたね。

このむぎを、どんなことに使うつもりなのでしょう。

問Ⅱ ぶたとねこといぬは、いやだと どうして言つたのでしょうか。

Ⅲ 小さい 白い にわとりが、みんなに、むかつていました。

「だが、こなに ひきますか。」
ぶたは、

「。。」と いました。

ねこも、

「と いました。

いぬも、

「と いました。

小さい 白い にわとりは、ひとりで、こなにひきました。

問3 「。の中を、うめて下さい。

問4 小さい 白い にわとりは、こなにひいて、どうするつもりでしょう。

III 小さい 白い にわとりが、みんなにむかって、

いました。

「だれが、パンに、やきますか。」

ぶたは、

「と いました。

ねこも、

「と いました。

いぬも、

「と いました。

小さい 白い にわとりは、ひとりで、パンにやきました。

問5 ぶたとねこといぬは、何とこたえたいでしょう。「。の中にかいて下さい。

V 小さい 白い にわとりが、みんなに、むかって

いました。

「このパン だれが、たべますか。」

ぶたは、

「と いました。

ねこも、

「と いました。

いぬも、

「と いました。

問6 ぶたとねこといぬは、何とこたえたいでしょう。「。の中にかいて下さい。これで、おはなしは、おわりですが、もうすこし、つづけて下さい。

VI それで、にわとりは、

「と いました。

ぶたは、

「と いました。

ねこも、

「と いました。

「と いました。

問7 にわとりは、何とこたえたいでしょう。ぶたとねこといぬは、何とこたえたいでしょう。「。の中にかいて下さい。

問8 あなたは、このおはなしをよんで、どう思いましたか。



したか。

(資料II)

児童の言語生態研究会 形式一の二

① これから、先生が「小さい 白い にわとり」というお話をよんで、いろいろと質問しますから、それに、答えて下さい。

② では、始めますよ。

I 小さい白いにわとりが、みんなに、むかっていたました。

「このむぎ、だれが、まきますか。」

ぶたは、「いやだ。」と いました。

ねこも、「いやだ。」と いました。

いぬも、「いやだ。」と いました。

小さい 白い にわとりは、ひとりで、むぎをまきました。

II 小さい 白い にわとりが、みんなにむかって、

「このむぎ、だれが、かりますか。」

ぶたは、「いやだ。」と いました。

ねこも、「いやだ。」と いました。

いぬも、「いやだ。」と いました。

小さい 白い にわとりは、ひとりで、むぎをかりました。

問1 小さい白いにわとりは、むぎを かりましたね。このむぎを、どんなことに、使うつもりなのでしょうね。

問2 ぶたとねこといぬは、いやだと、どうして言ったのでしょ。

③ さあ、お話は、まだまだ続きますから、そのつも

りで聞いて下さい。

問5 1問3に同じ。

(資料III)

児童の言語生態研究会 形式二

小学校 年組

氏名

次のおはなしを、最後まで読んで、「。」「の中をうめて下さい。

III 小さい 白い にわとりが、みんなにむかって、

いいました。

「だれが、こなに ひきますか。」

ぶたは、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

ねこも、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

いぬも、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

小さい 白い にわとりは、ひとりで、こなにひき

ました。

問3 先生が、ウニヤウニヤと言って、はっきり言わ

なかったところを、代わって、言ってみて下さい。

問4 小さい 白い にわとりは、こなにひいて、ど

うするつもりなのでしょう。

④ さて、お話は、まだ続きますよ。いいですか。

III 小さい 白い にわとりが、みんなにむかって、

いいました。

「だれが、パンに、やきますか。」

ぶたは、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

ねこも、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

いぬも、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

小さい 白い にわとりは、ひとりでパンに、やき

ました。

⑤ さて、お話は、まだ続きますよ。いいですか。

V 小さい 白い にわとりが、みんなにむかってい

いました。

「このパン、だれが、たべますか。」

ぶたは、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

ねこも、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

いぬも、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

問6 1問3に同じ。

⑥ もう少して、このお話は、終了です。続けますよ。

いいですか。

VI それで、にわとりは

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

ぶたは、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

ねこも、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

いぬも、

「ウニヤウニヤ。」と いいました。

問7 1問3に同じ。

問8 あなたは、このお話を聞いて、どう思いましたか。

「小さい 白い にわとり」

I 小さい 白い にわとりが、みんなに、むかって

いいました。

「この むぎ だれが まきますか。」

ぶたは、「いやだ。」と いいました。

ねこも、「いやだ。」と いいました。

いぬも、「いやだ。」と いいました。

小さい 白い にわとりは、ひとりで むぎを、ま

II 小さい 白い にわとりが、みんなにむかって、

いいました。

「この むぎ だれが かりますか。」

ぶたは、

「。。」と いいました。

ねこも、

「。。」と いいました。

いぬも、

「。。」と いいました。

小さい 白い にわとりは、ひとりで、むぎをか

りました。

III 小さい 白い にわとりが、みんなに、むかって

いいました。

「だれが こなに ひきますか。」

ぶたは、

「。と いいました。」

ねこも、

「。と いいました。」

いぬも、

「。と いいました。」

小さい 白い にわとりは、ひとりで こなに ひきました。

「。と いいました。」
ねこは、
「。と いいました。」
いぬは、
「。と いいました。」

(資料IV)

原文

光村図書出版 一年下巻

「小さい 白い にわとり」

III 小さい 白い にわとりが、みんなに むかって
いいました。

「だれが パンに やきますか。」

ぶたは、

「。と いいました。」

ねこも、

「。と いいました。」

いぬも、

「。と いいました。」

V 小さい 白い にわとりが、みんなに むかって
いいました。

「この パン だれが たべますか。」

ぶたは、「たべる。」と いいました。

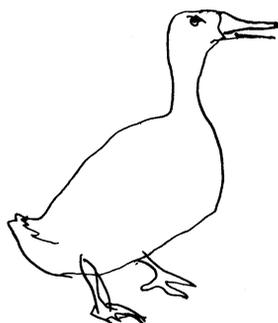
ねこも、「たべる。」と いいました。

いぬも、「たべる。」と いいました。

VI それで にわとりは、

「。と いいました。」

ぶたは、



小さい 白い にわとりが、みんなに むかって
いいました。
「この むぎ だれが まきますか。」
ぶたは、「いやだ。」と いいました。
ねこも、「いやだ。」と いいました。
いぬも、「いやだ。」と いいました。
小さい 白い にわとりは、ひとりで むぎを
ま

小さい 白い にわとりが、みんなに むかって
いいました。
「この むぎ だれが かりますか。」
ぶたは、「いやだ。」と いいました。
ねこも、「いやだ。」と いいました。
いぬも、「いやだ。」と いいました。
小さい 白い にわとりは、ひとりで むぎを
かり

小さい 白い にわとりが、みんなに むかって
いいました。

「だれが こなに ひきますか。」
ぶたは、「いやだ。」と いいました。
ねこも、「いやだ。」と いいました。
いぬも、「いやだ。」と いいました。
小さい 白い にわとりは、ひとりで こなに ひ
きました。

小さい 白い にわとりが、みんなに むかって
いいました。

「だれが パンに やきますか。」
ぶたは、「いやだ。」と いいました。
ねこも、「いやだ。」と いいました。
いぬも、「いやだ。」と いいました。
小さい 白い にわとりは、ひとりで パンに や
きました。

小さい 白い にわとりが、みんなに むかって
いいました。

「この パン だれが たべますか。」
ぶたは、「たべる。」と いいました。

ねこも、「たべる。」と、いいました。
いぬも、「たべる。」と、いいました。

(なお、実際の教科書には、各場面毎に、挿絵がついている。)

◆ 調査に協力して下さった方及び学校、人数

幼稚園
石井 邦男 東京 第二押上幼稚園 三二名
小池 章子 東京 キリスト教々会附属 二八名
聖泉幼稚園

一年生

相川 真理 横浜 三ツ沢小 二五名
松山 基子 東京 鶴巻小 三六名
宮本 征樹 石川 下唐川小 三名

二年生

武村 昌於 東京 玉川学園小学部 三五名
宮本 征樹 石川 下唐川小 五名

三年生

羽入 正路 新潟 千手小 一七名
関山 邦宏 東京 玉川学園小学部 三六名
田中サタ子 東京 下鎌田小 四三名

四年生

宮本 征樹 石川 下唐川小 一〇名
丹野しげ子 東京 町田第五小 四一名
谷田貝正子 神奈川 大沼小 二三名

五年生

宮本 征樹 石川 下唐川小 二名
羽入 正路 新潟 千手小 六七名
岡田 武 神奈川 東林小 四〇名
松原 俊一 東京 港南小

堀部千代子 東京 港南小 三一名
六年生
宮本 征樹 石川 下唐川小 七名
小島 一則 新潟 岩室小 八六名
松田 真人 横浜 上菅田小 六〇名
飯住 良夫 横浜 上瀬谷小 二六名
宇加地泰子 栃木 作新学院小 二八名
田中サタ子 東京 下鎌田小 四二名
(敬称略)

四 資料の整理の足どり

先述したように、三十校に調査を依頼したが、回収されたのは、約十五校、六百名弱の資料であった。なお、形式二(資料Ⅲ)の方は、回収されたものも少なく、整理の段階まで、進み得なかつたので、この稿では、省略する。

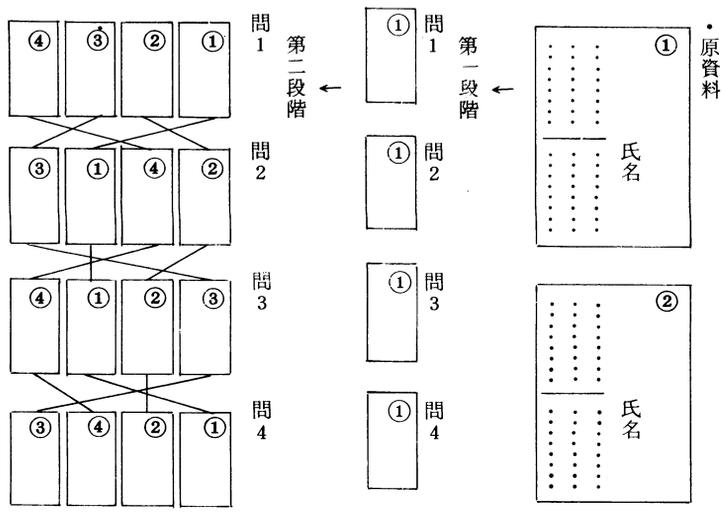
さて、約六百名弱の資料を、整理する段階に入り、私たちは、予想以上に、検討の必要に、せまられた。それは、私たちが、漠然とした姿でも、このテストの結果について、子どもが、こう答えてくるだろうと概念的にもつていた予想を、少なからず、くつがえされたからである。それだけ、資料が、種々、雑多に広がっていたのである。

そこで、私たちは、その概念的な予想として持っていたものを、一旦、白紙にもどし、子どもの答に、個々の学年担当者が、自分自分で、生にぶつかり、そこで、自分の動けるままに、進めるという形で、整理に入った。つまり、具体的には、一人一人の子どもの番号をふり、その子どもの、質問毎の答を、カード化

した。これを、整理の第一段階としたわけである。

整理の第二段階としては、第一段階でできたカードを、質問ステツツ毎に、類似しているものを集め、全体の中で、個々の子どもがどのようになり、動き、進んでいるかを見ようとしたのである。

この段階における、類似したものどうしを集める過程に、各担当者の個々独特の動きがあったわけである。後の本論で述べていることから、推察できると思う。以上の、第一段階、第二段階の足どりを、図示すると、



のようになるのである。

このカード化して、その位置関係の流れ(1の流れ)によって、分析を試みたのである。この分析の段階を第三段階とすると、この段階において、私たちは最も、苦しんだのである。この段階までに、約一ヶ月半、四回の検討会を持った。

このようにして、分析の段階に進んで、問五、問六問七のステツプでの変化が、分析のポイントになるという視点を得、各担当者が、その変化の型についての考察を加え、文章化したのである。

次に、各担当者の分析、考察の結果を、幼稚園／六年生までを流して、検討する段階を持ったのである。この検討を、三回持った。この検討では、各担当者の分析考察の類似しているもの。あるいは、どの学年でどんな問題が、考察されていないかを、打ち合せ、検討した。

このような過程を経て、生まれてきた、各学年毎のパターン(子どもの答の変化のしくみ)の結びつきを、幼稚園／六年生と追い、一覧表を作った。この作業には、三回の検討を要した。

この一覧表を基盤にし、本調査の最終的な考察を加えた。問題の発生から、教材の選択・問題の作成、実際の調査資料収集を経て、最終の考察を加えられるまでに要した期間は、昨年度の十二月十三日以来、約八ヶ月を要した。

次に、本調査結果についての最終的な考察を述べることにする。

五 発達的特徴の位置づけ(概説)

幼稚園整理担当者の観察は、「とにかく、食べたいという欲望が前面に出てくる」という。欲望が前面に出るといふことは、「このパン、だれがたべますか」の問を、「だれが」という問として聞きつけ、それに答える構えよりも、次はたべる場面、あるいはそのイメージへの督促として聞いているということであろうか。そう考えて来ると、「このパン、だれが」という

問は、少からず含みのある問であった。いわば、だれが食べて、だれかが食べない状況が予想される場ではない。仮りに「働かざる者食うべからず」の含みを持って、この問が用意されていると聞くには園児は幼なき過ぎたと言えよう。また「このパン、だれがたべるべきか」の問ならばともかく、「このパン、だれがたべますか」は「このパン、みんながほしいものですね」の勧誘のための問いかけとして聞いたかもしれない。教室用語に多いイメージ進展のための誘導質問の類とこの語を考えられないこともない。従って、三匹が同列に扱われる。もとより動物は子どもたち自身の姿である。「みんな」は、個の集団ではなくて、誰彼なしの等しくに違いない。「みんな」の「で」の



用法に不特定多数という言い方があることを教えてくれる。

ところが、以上のことに関して次のような事例が、直ぐ一年生の中にあらわれていることは注意すべきである。

・「本当に食べてくれるのかい」

「本気だよ」「本気だよ」

先の例のように「たべます」「たべます」「たべます」とイメージを進展させながら、なぜ次にわたり「本当に食べてくれるのかい」と言わせたのであろうか。前言に対する疑問・反論、さもなくば念押しと見る一年生整理担当者は「お話の中の動物のそれぞれの思いや感情に替ってこう発言したのではなくて、自分自身の心配や懸念の表現にちがいない」という。この子の発言を話をつくろうとする意図と連鎖反応式に出たものと一応区別して考えねばならぬことは重要であろう。しかしここでわれわれはそのこと以上に重要な問題を考えさせられる。話をつくろうとする意図とはこの場合話を構成することを意味するが、それと単なる連鎖反応式の連想とが、交流して来る時点一あるいは交流ではなくて、連鎖反応の中に、話の構成という意図が萌芽する状態の考察である。

整理担当者のいうように、お話の筋と、この「本当に食べてくれるのかい」「本気だよ」……とは殆んど無関係な発言であろう。だが、自分自身の心配や懸念とは何に對してなのであろう。この何に對しての何がお話の筋を指しておれば、やはり、ここにあらわれた動物のそれぞれの思いや感情に替ってこう発言したことになってしまふ。整理担当者は何に對しての心配や懸念と観察判断したのであろうか。整理担当者のこの

直観を否定し切れぬものに、先の問題点を思うのである。話の構成についての意図は連鎖反応式の連想と別次元に生ずるのではなくて、連鎖反応式の連想の中に感情が流れ出る経過によって招来するのではないか！と言うのも、整理担当者に、この心理・懸念が何に對してかと反論を加えたところで、その何が明確にされない。しかし、担当者の直観は、その子は何かを心配した何かを懸念したように見てとったのである。しかし何かに対していえば、その子自身もわからないといった方が正しかろう。何に對してと指示できないところに不安が募ることは認められねばならない。つまり、「何が」の「何」が「？」であることのために襲う不安である。いわゆる、わけのわからない不安というやつである。合理的には、心配や懸念の生じそうもないところにあらわれるのが感情である。感情は本来何かに伴うものではあるまい。何かをリードしているものである。そう思えたとするのが最も妥当であろう。「そう思えた」と結論する材料のために本調査を行ったのではないが、この子の発言はこの期における連想と話（構成）とのかわり合いの状況を示した貴重なものと思われる。

先の二例に共通の、動物即自分自身というか、あるいは見た限り聞いた限りは意識以前の自己の投影といった状態から、いつそこに在るものと自分との関係が生じて来るのか、即ち、いつ対象としての取扱いを得て来るのかはわれわれの本調査に対する一つの関心事であった。

二年生における次の資料を掲げたい。本調査の感想欄の記事である。

「わたしの心とにわたりの心とをとりかえたい」

この内容に関しては多くの関心を起させるが、確実に言えることは、わたしとにわたりの心とが対比されていることである。そして、にわたりの心という以上、にわたりの行為に對すとりまとめがこの子においてはなさされていることである。だから、もし仮りにこの子においては、「小さい白いにわとり」のお話はどんなお話ですかと問いかけられても、それに充分答えられる態勢が用意されたことになる。この問のどんなお話のどんなは、既に主客の関係において発せられたものであるから、少くとも対比の関係における意識の持ち方が可能になった子はよし、それ以前の本稿というなら、さきの二例の段階では正答を期待すべくもないということになる。もちろん、どんなお話をこんな話として話された通り復誦することも答のうちに入れるなら別であるが――

この「小さい白いにわとり」の本文は、「だれがまきますか」「だれがかりますか」「だれがひきますか」「だれがたべますか」とその仕事の担当の意識を起させないで同一形式を繰返し、担当の意識が三匹の動物にないために、最後に来ているまで拒絶していたのに平然と「たべる」と答える。つまり、拒否から受諾への態度変更には違いないが、本文を構成するものは、三匹の動物にとっては、態度変更ではなくて、一貫した思った通りの返事をするところにある。だから常に平然と答える。いわば、いままで拒絶していたののに、これがこれらの動物にはない。ところが読み手あるいはにわとりにはのびが感じられる仕組みがある。しかも麦という同一素材の生成に連れての同一問答形式である。言ってみれば、何も変わったことはないのに、大変なことが起っているというのがこの話の構成なのであ

る。こういう意味で、イギリスの古典的教訓話たり得るのであろう。

この大変なことがどこから温存されるのであろうか。麦の生成変化と、それに伴う人間生活とのかかわり合いにおける目的が至近化して来ることに原因がありそうに思える。平たく言えば、麦をまいて、かりとってこなにしてい、パンにやいて、という過程あるいは階段があつて、麦という植物から食物にすりかわる。衣食住三基本生活のうち不可欠物となったということである。だから、もし仮りににわとりが最初にパンを拾い、「このパンだれがたべますか」と問うとしたら、もとよりこの三匹の動物なら「ハイ、私が」と答えているだろう。そして読者は、三匹非難を「小さい白いにわとり」の物語のときよりはもっと軽く、あるいはその無邪気さ、素直さを認めるかもしれない。だとするなら、この物語は、にわとりと三匹の動物が、麦という植物から食物への変化の過程に對するかわり方に問題があることになろう。植物である間は労働を予測し、労働は目的において生活と直結するが、それ自体生活をうるおさない。だから植物から食物への過程を知るか知らないかは、労働と生活との関係の在り方を知るか知らないに言い換えられる。もとよりこのような抽象的思考を児童に求めようとするものではないが、孕まれて来る関心事の発達と方向をこのあたりで予め考えておきたかった。

それも、三年生の特徴として俄かに、権限の主張とその当否への執着が増して来るからである。

「ぼくがたべる」「ぼくがたべる」「ぼくがたべる」の「が」と特定の助辞で強調していることでも明瞭であるが、この「が」がもっと理屈っぽいところから発していることが、次の例から知られる。

「私が働いたから、私がつたべます」

即ち、働いた者だけが食う権利がある主張である。この子においては、食うために働くという先の生活と労働との関係が成立していると認めてよい。ここで整理者の余計な考察だと思いが一つ挿んでおきたい。権利の主張はどうして、排他的となるのであろう。主張というのはいわゆる働かざる者は食うべからずを規定するが、この場合の「だけ」は果して食ってはならない者との比較上の強調であらうか。権利に対する法律上の用法は知らないが、一権利を持つことは、一権利を持ってない者をそのまま規定しているかどうか。即ち、働く者は食う事ができるは、この命文のまま、働かざる者は食う事ができないを意味するかどうかである。

ところが、この子の文例は次のように進んでいる。「ほくも働きます」「」「」「」

即ち、にわとりと労働と生活との関係の在り方を指摘させることによつて、三匹の動物に今後の労働を誓わせた形をとらしめたことである。まさしく徹底して教訓的例話たらしめている。おそらく原典も伝承的民話であつて本来の意図を知るべくもないが、いまはなるたけ、子どもたちの思考の発展の仕方を調査することが目的なのであるから、原典の意図に合致するかどうかは別に論じるとするなら、この子のとりまとめ方にある姿勢が生じていることの方が重大だと思ふのである。ありとぎりぎりの話に努力と怠惰との違いを報いとして教えられたときの怖さを思い出すのは筆者だけではないだらう。怖さは同時にやり切れない不満でもあつたのだと思ふのである。教訓が教訓としてわか

るということよりもそれが子どもにどう位置づけられるかどう住まわせられて行きつつあるかがわれわれの仕事だと思ふ。

この権利の主張が、担当の当否から入つたことは既に述べた。担当は植物から食物への転換によつて、「だれが食べますか」の問は担当というよりもパンの所有権と聞いていられるらしい。現在食欲があるか否かにかかわらない。従つてそのパンの味などは誰もたずねようとしなない。この段階では食欲は物欲なのであろうか。この傾向や証明は四年生の例の

「分けよう」
「ほくが一人でたべる」

が如実に物語っている。言うまでもなく、分配と占有という知恵である。三年生の例との比較において、どちらが高度かは明らかにすることができないが、三匹が占有に理由のたたぬことを知つての上で分配を申出ているとしてよいだらう。しかしその当否の申し立ては両者ともしない。既にそれを踏まえての発言であるのであろう。もしそうだとするなら、ここで明確に言えることは、にわとり対三匹を対比的に位置づけ思考



が進んでいると考えてよいことである。この方向は更に進んで、五年生に次の例を見出させてくれる。

にわとり「みんな手伝わなかつたから私がつたべます」
ぶた「そうか、手伝わなかつたからな」
ねこ「そういうのはずるいわ」

いぬ「くいしんぼうだな」

ここでは、権利の主張や、分配と占有に、はや固執することを通過している。それだけに総合的であり客観視がある。先のにわとり対三匹の動物も、二者関係から解放されて、それぞれの立場をとらせることができていく。それも単独の思い付きではない関連発展の跡を思わせられ、心憎いほどである。「そうか手伝わなかつたからな」などと、三年時で教訓的絶対を誇つたかに見えたその着想を「そうか、したからな」と軽く同調していなし、それだけの余裕は、次の「そういうのはずるいわ」という見解を示し、これを承けて「くいしんぼうだな」と冷笑かからかいかで結び得ている。以上の四年生から五年生への例からだけ言うところから飛躍的にすばらしく、その契機が何か明確に掴み難いが、以上の四年生の例と五年生との例との違いに、人間感情の投入が考えられる。幼稚園の一年、二年時に多く見られる絶対感情の投影ではない。人間相互の感情の流出を併せ始めたことである。同調など出来ることも、感情の抑揚を知っている者が果せるところであらう。また後で改めて提出したい課題でもあるが、「そういうのはずるいわ」という感情の指摘が、働いたにわとりに対して働かないねこの発言となつたこと、最後に「くいしんぼうだな」と更ににわとりの「手伝わなかつたから私がつたべます」という論理に対するあしらいを放つていることなどは、充分に発達段階として記憶してよいことであらう。

では最後の学年ではどうであろうか。採集資料の中では、先の五年生の例から更に一步を進めたと考えられるものは探がし出せなかった。むしろ、多くの資料が、同一傾向を示し、類型においてこの話を納めようとするところがこの学年の特徴と言える。いわゆるお話めいて定着させようとしていることである。

・「このパン私がたべます」

「そんなのずるい」

「そんなのずるい」

・「私がつくったのよ」

「だってたべたいもん」

「ほくだってたべたいもん」

「ほくだってたべたいもん」

ここでは再びにわとり対三匹の動物と二者関係に編成替えされる。しかし対立を焦点とした三年生の例と比較するがよい。ここでは既にその対立の正当性が焦点でないことは確かである。以下口を揃えて「そんなのずるい」と言わしめたところに焦点を合わせている。それを問題としてまとめたにちがいないし、後者に及んでは「だって、もん」といわば駄々をこねさせておもしろがっていると言え過ぎだろろうか。五年生の例で出た余裕がより簡単化され始めた。と見たい。いわば戯画化されて来ているとも言える。にわとりを女性化している事例もその証拠と思われる。

六 各学年毎の発達段階の消長（概説）

幼稚園から六年までの諸特徴を流れて従いつつ位置づけてみたのであるが、次にはやや詳説して、その消

長を主に把えてみることにする。

幼稚園児から出発したので、幼稚園資料整理担当者は、なるたけ無理のない同類を集めてAからNまでの十四の型に分類した。但し型というには未分化状態であり、第一、先生からこの「小さい白いにわとり」を聞かされて話といえるまでに容体化できる力量を備えていないのが実状であった。(一)で述べたように、連鎖反応式連想がこの期のお話なのである。従って幼稚園でも最後に感想を聞いたが、殆んどが「おもしろかった」と応えている。おそらく何がおもしろかったというのではなくて、連鎖的継続的なことがおもしろかったのであろう。先生のしてくれらることなら何でも珍らしくおもしろいのもかもしれない。その回答の一例を示してみると、

・ お米 ― つかれるから ― いやだといっ

― パン ― いやだ いやだ いやだ ― たべる たべる たべる ― おいしかった? おいしかった? おいしかった? おいしかった? おもしろかった

まことに平々凡々たる生活のワンカットである。これがどうしておもしろいのか、おとなにはわからないが。折角、パンになると予測（この予測の中四三%ほどんが食糧として把えられている。お赤飯・うどん・うどん粉・おもち・お米等）し、さらにこの子などは三匹の動物に「たべる」「たべる」「たべる」と言わせているのに、さてにわとりのそれに対しての発言が、「おいしかった?」では、まことに平和ムードで、もはや何をか言わんやである。注（この雑誌創刊号「絵ばなしに見る五・六才児の視点」額賀淳子氏の抵抗発見型・平和型が参照されるところである）この

平和型は描写型でもあるから、パンにやっとなったところで、三匹の動物が「たべる」「たべる」「たべる」と肯定的行為に変じたとしても、そこには特別理由を思っただけではない。即ちやっとなんか待っていたわけでもない。たまたまそう思えたにすぎない。即ちやっとなの思いも、しめたの思いも並行していないことが問題なのである。ところが、これと同工異曲で、次のような例がある。

・「いやだ」「いやだ」「いやだ」

にわとり「いらぬいよ?」

「そんなのいらぬいよ」

「いらぬいよ」

「いらぬいよ」

テーマを求めようとしてこうしたのであるまい。

「いやだ」で一貫したことになって、先の三匹の動物にくらべるとこちらの方が駄々っ子であり、テーマを持つかに見えるが、話のもつ抵抗にふれて行こうとするそれではないだろう。やはりこの話が話として成立するためには、このパンを食べる資格にかかわって来なければならぬ。三匹の動物が、このパンを欲しがらないのでは全く話にならないのである。厳密な意味で言えば、今回の調査では園児にそれを発見していない。即ち、働くことと、パンを食べることをつないで子どもたちは、まだ発想できないということである。というのも、園児たちの連鎖反応式連想があまりに強い。部分的断片印象であり、触目発想が遠慮なく行われる。いわゆるごっこ風だということである。だから繰返しは一向に退屈を感じない。繰返しの方が楽しいのである。その最たるものの例

・ 麦を暖かくして食べる ― 遊びたいから
― ブーブーといった ニヤーニヤーといった ワン

ワンといったーうどん粉ーラーラーニヤ
 ニヤーワンワンーいやだいやだいやだ
 コケコツコラーラーニヤーニヤーワンワ
 ン
 また

・パンーめんどうくさいからーいやだいやだ
 やだいやだーパンーいやだいやだいやだ
 やだーたべるたべるたべるーみんなて
 食べましょうかたべますたべますたべます
 と応え、感想に

「みんながいやだいやだばかり言っているからおもしろかった」

と言っていることから、興味はどこに向いているかを教えてくれる。この段階から食べることに関しなから、三匹の動物かにわとりかに向かう例もないことはない。しかし悲しいかな、連鎖反応式・断片印象の故に、アツタウンのシーソー的興味に引きづられて次のような例となってしまう。

- ・三匹の動物「一人でたべる」
 「一人でたべる」
- 「一人でたべる」

にわとり 「食べたいな」
 三匹の動物 「食べたくないな」
 「食べたくないな」
 「食べたくないな」

いわるあまんじゃく型を生んでしまう。もちろん
 ・三匹の動物「たべたい」
 「たべたい」
 「たべたい」

にわとり 「ほくたべたい」
 三匹の動物「つくってあげようか」

「つくってあげようか」
 「つくってあげようか」

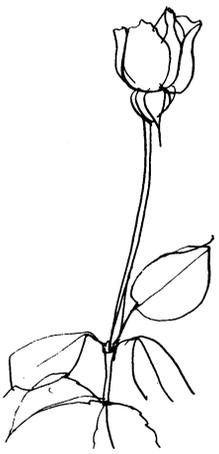
の如く、無邪気型もある。右例の意図は明らかに次の例と同一のものであるだろう。
 ・三匹の動物「ちょうだい」
 「ちょうだい」
 「ちょうだい」

にわとり 「ぼくの分ないよ」
 三匹の動物「つくってあげるね」
 「つくってあげるね」
 「つくってあげるね」

にわとりが主導権をとって話されて来た話であるのに、食るところでは、完全にその位置を転倒させてしまうのも、行動のあとでしか考えられないこの子たちの反映であるのかもしれない。

(整理担当者 石井邦男)

一年生の全体的な傾向は、殆んど幼稚園と変わらない。ただ、幼稚園で示した幾つかのタイプはそれぞれに明確になる。例えば、あまんじゃく型は売り言葉に買い言葉型になるし、繰返しに対する興味は、整理担当者



の言で言えば『おはなしのリズムだけを聞きつけて行こうとする意識が強いと思われる。「おはなし」を完結させようとするのではなく、「イヤタ」という言葉とにわとりのことばとの掛け合いのリズムの面白さを楽しんでいるようである』ということになる。
 ところが、園児と一年生と差をつけているものは、感想である。

その一年生の感想の多くは「にわとりばかりに働かせて自分達は動かずに食べようとするからわるい」という。あるいは「(三匹の動物は)怠け者」とか「いじわる」という。またその理由をつけて「手伝わなかったからわるい」とする者が多いのである。

先に、「行動のあとでしか考えられないこの子(園児)たちの反映」と述べたが、考えるとは驥的に行為の善悪を判断するとも思い始めているかのようである。
 (整理担当者 相川真理)

テスト形式の一問8に限って二年生の答を分類した結果から述べると、にわとりの誠意や努力を積極的に評価しているものと、にわとりの行為が結果的に他の動物たちにもパンを分けてやってしまうことに對して同情しているものと、他の動物の怠惰な態度を非難しているものとに大別される。評価などという言葉が使つていのように思えるのもこの学年の特徴かもしれない。

まず、にわとりの誠意や努力を積極的に評価しているものを、絶対評価型と相対評価型(「なのに」型)とに分けてみる。絶対評価型とは、にわとりの行為を「えらい」とする(注①)ものと、にわとりを「ちびっこでがんばりや」とする(注②)ものが含まれる。相対評価型を「なのに」型としたのは、児童がにわと

りに対して好意的な評価を下している文章に「…：なの」に」という言葉が余韻として含まれているという予断が立ったからである。従って、児童の文章の中には「…：なの」に」という言葉は含まれていない。

絶対評価型の方は、にわとりが善くて他の動物は悪いという二者択一の評価のみを視点としている傾向が強い。それに対して「なの」型の方は、絶対評価型の要素を含んではいるが、その評価の仕方は、行為の善し悪しという二者択一の視点に立つということよりも、にわとりと他の動物との行為のかわり方、あるいは心情の相対関係、即ち、勤勉と怠惰、好意と横着という対応関係が流動したままではあるが、それを捉えようとする視点に立っているものである。従って「なの」型には、「はたらきもの(なの)」(注③)、「いっしょうけんめいだった(なの)」(注④)、「いいにわとり(なの)」(注⑤)、「やさしかった(なの)」(注⑥)が挙げられる。このグループに属する者は、問7以下の答を見ても、問3、問5の他の動物の言葉は全て「いやだ」で一致しており、問6も「食べる」ということで一致しているので、行為、心情の対応関係ということが一応念頭に置かれていると思われる。しかし、問7の一では「(みんなんで、わけて)食べる」ということで一致し、問7の二から四まででは、にわとりの好(厚)意に対して、「おいしい」とか、「ありがとう」とか、「たべる」とかいった返事をしているので首尾一貫せずとも、特に矛盾を感じないというのが実状であろうか。

次ににわとりの行為が結果的に他の動物たちにもパンを分けてやってしまうことに対して同情しているもの「かわいそうだ」は、当然に、問7の一では「(みんなんで)食べる」であり、問7の二から四までは「さ

んせい」、「おなかいっぱい」、「おいしい」となつて、「なの」型と同じ考えである。ただし、「なの」型では、行為や心情の対応関係に関心が集中しているのに対して、この同情型では、心情そのものに関心が動いていっているという違いがある。ところが、問8の感想では、にわとりに同情しながら、問7の一で拒否の態度を示し、問7の二以下を「おくれよ」と他の動物に言わせたり(注7)、「いやだ」と言わせるもの(注8)もある。前者の児童は、問6で他の動物に「たべたい」と言わせているので、結局はパンを分けてあげるということを頭に置いておられる。後者の児童は、問6の答が未完成なので何とも判断し兼ねるが、問2で「たべたくないから」と言っているのに、にわとりの言葉に対して、他の動物がごとごと拒否の態度を示すことに同情しているものと思われる。

注1・小さい白いにわとりがえらいとおもいます。

注2・この白い小さいにわとりはともちびっこでが

んぼりやのにわとりだと思ひます。

注3・にわとりは、はたらきものとおもいました。

・はたらきもののにわとりと、めんどくさりやのぶたとねこのといぬのおはなし。

・にわとりは、はたらきもんでした。

注4・いぬや、ねこやぶたはわがママ

にわとりはいっしょうけんめいやだ。

・にわとりがいっしょうけんめいやつてよかつたとおもう。

注5・いいにわとりだと思ふ。

・にわとりわとてもいいとおもいます。でもぶたやいぬわはたらきません。

注6・ぶたとねこといぬがともわるかつた。にわとりはともやさしかつた。

注7・「だめだ」

「おくれよ」

「おくれよ」

「おくれよ」

注8・「いやだ」

「ぶたもいやだ」

「ねこもいやだ」

「いぬもいやだ」

次に他の動物の怠惰な態度を非難することに関心を傾けているもの「なまけもの」「ずるい」は、怠惰を責める型とするさを責める型とに分けられる。怠惰を責める型は、問7を「どうもありがとう」↓「どうもありがとう」

「おいしかったかい」↓「おいしい」

「よかつたね」↓「どうもありがとう」

と続けているのに対して、

ずるさを責める型は「つかれた」↓「おいしい」

「みんなてたべましよう」↓「さんせい」

と続けている。問8の感想において、怠惰を責めるような言葉を書いているのに、問7の一では喜んでパンを分けてやっている。これは、他の動物が怠惰であつても、形式的には、にわとりが場面進行者であること

から来る。お話の誘惑性につられるものか、それともまだ前後の文章のつじつまが合わないという矛盾を意識できなかったからか定かではない。だが、次に示すような例から言えば、たとえお話がどう出来上ろうと、(つまり、前後関係に矛盾が生じようと)それと関係なく、直観的に、この場合生ずると予想されるような、この場合「ずるい」という人間の心理作

用は、感じとれるものらしいのである。

〔例〕「みんなでたべましょう」

「さんせい」

「さんせい」

「さんせい」

・『ぶたもねこもいぬもつるいとおもいましたがにはとりは、かわいそうでした。』

（整理担当者 武村 昌 於）

三年生の分析結果は、五群に分類されたものについて考察を加えたものである。

I群は、問6に於て「食べる」と発言し、それに対する問7のニワトリの発言は、自己の所有と主張するもの。

II群は、三匹の動物の「分有」を認めるもの。

III群は、「対立」（にらみ合い・意地づく）型とでも呼べるもの。

IV群は、問6に於て「食べる」と発言し、それに対する問7のニワトリの発言が「どうして」と理由を求めるもの。また、自己の所有を主張するニワトリに対して三匹の動物が「どうして」と聞き直るもの。

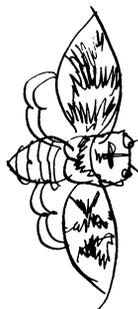
V群は、自由型とでも呼べるもの。

まず、既下級学年に出たタイプは省略して行くとする。I群は、二年時の報告で済んでいるように思う。即ち「私がつくったから、私がたべる」という絶対的権限の優先的主張と、「はたらかなかったからだめ」とする道徳的意識に立つ防禦と叱責である。それに対して、三匹の動物は「働けばよかった」という反省型から「そんなこといわないでたべさせてよ」という懇願型がある。

II群は、幼稚園からずっとある平和ムード型、即ち

話の中に抵抗を見出すことをしないグループ。ただ次のような妙な例のあることは書き止めねばなるまい。「たべる」と三匹が言ったのに対してニワトリが、「どうぞどうぞ」とパンを譲りこれまた三匹はすなおか無知かともかく「ありがとう」と答えるようになるのであるが、最後の答えて三匹が「いやだね」とへりを曲げる例がある。何が「いやだね」なのか見当がつかないが、連鎖的反應は部分的断片連想なのだから生活の反映という外ない。

III群からは特徴があるように思える。問6で、「ぼく」と記して「食べたい」ことを表明したのに対し、問7でニワトリに「いやだ」と否定され、またその後三匹が「いやだ」と並べている。そして感想に「おもしろいと思います」という例があることである。即ち、ニワトリと三匹の動物の対立を遂に破局に至らしめたとする解釈であるとするなら、新しい一つの視点が得られたということになる。植物への過程ではどうにか平和が維持されたが、パンになった時には、破局がもたらされたとする見方である。対立を話の終局に据えていると考えるならば、なおさら一つの成長を



示していることかもしれない。「対立」と「構成」との関連意識を視かせる例であろう。

IV群即ち「どうして」型は、問6で、三匹が「たべる」と発言したのに対して、問7でニワトリはその理由を求める。ということは、ニワトリの側から言えば三匹の動物が、「たべる」とは言えぬ都合さを認めていることになる。例えば、次の通りである。

・「ぼくがたべる」

「じゃ、どうしてつくらなかつたの」

「くたびれるから」

この同例は数の上でも少くはない。I群と比べるとニワトリの所有であることはII群では既にそれは踏まえられた上での話になる。だが、この「どうして」型は、今一つの「どうして」型を持っている。いままでの例は、ニワトリが、三匹の動物にその不用意さをたしなめる、いわば優しい「どうして」であった。ところが、今一つは、三匹の動物がニワトリに対しての反撃、あるいは聞き直したいわば強い「どうして」である。反撃、聞き直りだから、この「どうして」が、素直に理由を聞くそれではなくて、抵抗の意志表示というべきものであろう。そんな態度がとれ始めたというところが本調査の目的に副うものであろう。次のような例である。

・「ぼくがたべます」

「わたしがたべます」

「ぼくがたべます」

「あなたたちはなまけていたからだめ」

「どうして」

V群は、一年生のところに報告された、「本当に食べてくれるのかい」「本気だよ」「本気だよ」「本気だよ」の例に似た、類型的な話の構成を度外視した自

分にだけ懸念されたことの方向に発言させている例である。いわば構成の方から話にまとまりをつけるのではなくて、創作意識は伴ってはいないが、素朴な創作の方向と呼んでいいものを示唆する例である。

・「ぼくがたべます」

「私がたべます」

「ぼくがたべます」

「ではだれがかたづけます」

「ぼくはいやだよ」

「私はいやよ」

「ぼくもいやだよ」

・「ぼくはたべる」

「ぼくもたべる」

「たべる」

「ああ、つかれた」

「ああ、おいしかった」

「おいしかった」

「おいしかった」

・「たべる」「たべる」「たべる」

「どうしてこのときだけいいの」

「おいしくてたべたいから」

「たべたいから」

「たべたいから」

(整理担当者 関山邦宏)

四年生ではABCの三大別とその他に分類してみたが、二年生で話の中味に対する評価に集中するに對して、ここでは、その外廓とでもいふべき構成を意識することが特徴であろうか。やや総数の半数までがそう

だと思われる。その意識の強弱、あるいはその片寄りあるいは、態度の不確定など更に区別されるが。しかし構成を意識するという言い方は、結局、概説のところて述べられているパンを誰が食べるかにかかわることである。そしておもしろいことには、これにこだわればこだわるほど話の内容がふくらむように思われることがおもしろい。もちろんそのことを知ってそうしているのでもないだろうけれど。例えば、次のような例はどうであろう。

・にわとり「私が損をします」

ぶた「どうでもいいよ」

ねこ「ぼくたちの食べ物だ」

いぬ「一番小さいんだから食べなくてもいい」

・にわとり「なにもしなかった」

三匹「一人で食べるのはひきょう」

・にわとり「なまけものだね」

三匹「勝手にやったんだ」

・にわとり「ずるい」

三匹「一人でやったのが悪い」

これらをおもしろいとするのはおとなの感覚かもしれないが、以上の四例を得たのである。しかも、二番目の感想などには「いやなしごとはにわとりでやらせる。食べた後はニワトリがあとかたづけ」と極めて非教育的なことを書きつけている。少くとも話は話としてこの取扱いができている子と考えてやらねば不良児にされてしまおう。だがこれらは特殊で、多くは、ここまで割り切れないながら、①この方向に引きずられている例と、②あるいは逆に言えば、一年二年三年時にあらわれたようなお話の中には、何にか教訓的なものがあると考えるか、もしくはそういうことがらが必要であると考えているとおもわれるものや、③自分の性

質から考えが動揺しているものや、④自分と話との位置関係が動いてしまうといった構成を気づきながらも過渡的現象を露呈したものが多いのが実態である。

順に例を出してみると、

① にわとり「なにもやんなかったからダメ」

三匹「ずるい」

にわとり「何もしないのにずるい」

三匹「ずるくない」

にわとり「だめだよ」

三匹「たべる」

にわとり「それならなぜ手伝わなかったんだい」

三匹「めんどう」

② にわとり「いろいろなやつたのは私、君たちはやら

三匹「めんどう」

にわとり「いろいろなやつたのは私、君たちはやら

三匹「めんどう」

にわとり「いろいろなやつたのは私、君たちはやら

三匹「めんどう」

にわとり「これはあなたがたにはあげられません」

三匹「あつてつだえばよかった」

にわとり「ぼくばかりにやらせてひきょう」

三匹「君もたべればいいじゃないか」

三匹「さんせい」「さんせい」

にわとり「ではどうしてつたわなかったの？」

三匹「ごめんなさい」

にわとり「ずうずうしいな」

三匹「ごめんなさい」

にわとり「ずうずうしいな」

三匹「ごめんなさい」

にわとり「ずうずうしいな」

三匹「ごめんなさい」

三匹 「おいしいな」

にわとり 「つまんないの」

三匹 「おいしいな」

以上の例に共通して言えることがあると思う。それはパンを食べるのが本来にわとりであるべきだということ踏まえていることである。そしてそれを通過しているだけに話を話として構成することが困難であったとも言えよう。

さて、次のBのグループは既に下級学年で出たところであるが、二ワトリ対三匹の話の進め方で、対立の意識でつくり上げてはいるのだが、自分の生活感情を区別することができない。たとえば、折角分けようと二ワトリが申し出るのに、ボクは一人で食べたいねという。二ワトリが三匹のずるさ、がめつき、なまけもぶりに腹を立てている。A型の多くのように、なぜこうなったのか、どうすればよいのか。といった組立てを最後までとめようとはしていないように思える。

次のCのグループも既に低学年で示されたものである。

・みんなで食べましょうー ありがとう

・くじびきできめようー そうしよう

の如く、自らの話の中に模範的なものを見出そうとし、またそのために、話を道徳的要素で組立てて行こうとするタイプである。このタイプの感想は、二年で云われた絶対評価型の讚美論的なもの話そのものに対する構え方に規定があると思える。

その他も書き止めておこう。幼稚園児の例に似たものが、四年生になってもまだ続けられていることのために。即ち、三匹が「食べる」というところを「食べない」と答える例である。これではお話の構成の仕方

がまるつきり変わらざるを得ない。しかし、話を組み立てる意識がないからという方が正しいようである。ただ感想に「犬も猫も豚もよく気が合うな」と述べているのはおそらく話を構成して行く態度から予期した

こととは逆に、受身の姿勢ーつまり結果的には、ふり返った時にそう思ったのである。組立意識が先に在ったわけではない。任意なものが、たまたま符合したのであろう。

(整理担当者 丹野 シゲ子)

五年生については、概説のところ例が出た以外は殆んどこれまでの学年で指摘された殆んどのものに、どれに固まるといふこともしないで散らばっている。概説に述べられた如くそれだけ柔軟にこの問題が処理される能力を備えて来たことを物語るのであらう。これだけなければならぬという求め方をしていないということである。それだけに用いられたことばはふつうの会話風かそれ以上戯画的である。次のような例である。

・「ぶた君たちはずるいわ。食べることだけ一人前だ」
「ずるくないわ。にわとりさんだってやっている」



「そうだよ。そうだよ」
「私だって、そう思うわ」

・「ずるいよ」

「二ワトリ君が作ったから食べなよ。ごめんね」

「ぼくもごめんね」

「ごめんね」

・「ぼくも食べたいから四つにわけよう」

「ぼくは大きいをとる」

「ぼくも大きいをとる」

「ぼくも大きいをとる」

・「そんなら自分で作りなさい」

「いいじゃないか」

「少しくらいわけてよ」

「な、少しだけ」

右のように思い思いに発想されている。最後の例の「いいじゃないか」など使用されると、この話(原典)の持つ意図がどこにあろうとも、規範、規準を超えてしまうことになろう。しかるに規範・規準、あるいは課題の上に出て(上という語は、この原典の要求するものは既に踏まえた上でこれらが発想されているのでそう使った)いった子どもたちは、何をもち遊んでいるのであるろう。「いいじゃないか」は「無理強い」であり、「ねだり」であらう。とすると、無理でない道理はわかっているとされたその上でのことである。ねだることは規範に合わない。規範に合わないから「な、少しだけ」とやっているのである。

・「あなたたちは何もやらなかったから、食べられま

せん」

「でも食べるのは、みんなで仲よくしなくてはいけない」

「それもそうだ」

「私もそう思う」

道理と詭弁、非難と弁護、それに伴う人間心情を思いやる時、子どもたちの柔軟な可能性を思わずにはいられない。既に「でも」の世界、「いいじゃないか」の世界に入りつつあるであろう。しかし、徒らに資料の解釈に入ることは慎しまねばならぬが、この時期の子どもたちが客観的に話として、取扱うことが可能になって来ているとする判断は認められてよいだろう。

(整理担当者 松原俊一)

五年生の右の傾向は六年生にも継続されると言ってもよい。あるいはその姿勢は更に積極的かもしれない。例えば、型通りにわとりが「ずるい」と他の三匹を非難するのに対し、「うるさいやっちなまえ」とか、「ああ、おいしかった」というのである。こうなると、もうこの子どもたちにとっては、「傍若無人」とか、「椰檮」とかが気持の上では獲得されかかっている。ところが、全体としては、にわとりと同情型、讚美型の道徳的な扱ひが多い。逆にふたねこいぬに対する非難・抗議型が多いということになる。いわゆる類型的に構成上より処理しようとするからであろうか。一方で人間心情をより発展的に取扱おうとすることは却って主観を客観におきかえ、客観化は話を類型に編成してしまうのであろうか。

付記しておかねばならぬことは、六年生になればすべて右のようになるということではなくて、極めて幼い、幼稚園で示されたような資料もないわけではない。

かなりの多様性と個別性が、もはやどうすることもできないような懸隔さも感じられる程である。その点の歎きは上級学年になるほど広がることは不断の予測をくつがえしはしなかった。

ただ問2の見透しを調べた回答資料の中には、

「なまじや食べられないから」

というような不思議な直観もある。即ち、植物から食物になるのをこの早い段階から何の疑いもなく決めている。問2の「ふた、ねこ、いぬは、どうしていやだと言ったのでしょうか」の質問は、あくまで気分を求めている。事実に理由を聞いてはいなかったのではないか？。また事実に理由を求められる場面ではない。設問者の方のこうした構えを崩さしめる回答であろう。似た例で、さらにそのことで、思考統一のあとを見せられるものがあるので掲げておきたい。

問2 「あとのことを考えなかったから」

問3 「いやだ」「いやだ」「いやだ」

問4 「パンを作るため」

問5 「いやだ」「いやだ」「いやだ」

問6 「たべる」「たべる」「たべる」

問7 「あげない」

「どうして」「どうして」「どうして」

右の例で、にわとりは「あとのことが考えられていたことになるが、ふた、ねこ、いぬは考えられていないから、当然「どうして」と言わなければならぬとする論理がここにはある。

稀少の例ではあったが、『見通し』の立て方に変化が起りつつあること、またそのことの影響と話のまとも(構成)とを接近させ、こういうところから脈絡など呼ばれる概念が生まれるにちがいないと思わせられた。

た。

(整理担当者 松田真人)

実に多種多様な問題が至るところに、それも、思いがけないところに、まるで声をこらしてひそんでいるかのように、またそう思える問題の方が表面に出ているものよりも大きくまたより国語教育上解決を迫まられている性質のもののように考えられた。まだわれわれはその解決上の方法を考えられない。しかし、その事においてわれわれは焦燥を感じてはいけぬ。われわれは丹念に、何が本当に子どもたちにとって課題であるのかを捜索することである。子どもにできる限り接近することと別に方法の立とう筈はない。

